

Jovica M. Mikić*

Université de Banja Luka

Faculté de Philologie

Programme d'études pour la langue et littérature françaises et la langue latine

CLASSE À DISTANCE SUR RTRS : UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE EN CLASSE DE FLE

L'objet de cette recherche est l'alternance des langues en cours de FLE transmis par la chaîne de télévision RTRS entre mars et juin 2020. Notre corpus est composé de trois séances dédiées aux élèves des trois dernières années de l'école élémentaire. Nous avons pris en considération toutes les unités textuelles que l'enseignant a écrites ou prononcées en langue maternelle, en nous proposant d'en faire une classification et des interprétations. L'analyse des données a consisté en trois opérations : décomposer les unités textuelles en éléments fonctionnels ; mettre en rapport les énoncés en L1 avec ceux en L2 ; examiner le changement des langues dans plusieurs unités textuelles. Les résultats montrent que : a) la fonction dominante de la L1 est de fournir des explications grammaticales ; b) le rapport d'équivalence est prépondérant entre les deux langues ; c) le discours oral contient des énoncés où le passage d'une langue à l'autre s'effectue sans rupture énonciative. Plusieurs facteurs ont potentiellement influencé les phénomènes constatés : la thématique des séances, l'absence d'interaction directe avec les élèves, le style d'enseignement personnel. Il serait intéressant et utile d'examiner l'alternance codique dans d'autres cours de langues étrangères diffusés à la télévision, afin d'optimiser ce type d'enseignement.

Mots-clés : classe de FLE, télévision éducative, alternance des langues, unité textuelle, fonctions didactiques

1. Introduction

Le confinement causé par la pandémie de COVID-19 a imposé la recherche de formes alternatives d'enseignement, dont la transmission des séances sur des chaînes de télévision. Ce média a largement contribué à la continuité du processus éducatif entre la fin du mois de mars et le début du mois de juin 2020, mais il a exigé l'adaptation *ad hoc* des modalités de travail de la part des enseignants qui ont donné des cours devant la caméra.

Nous considérons que, parmi les caractéristiques de ce type de cours, les suivantes ont une importance particulière : a) l'impossibilité d'établir le contact direct avec les apprenants et b) les difficultés liées à la gestion et à l'évaluation de leurs activités. Quant au déroulement des cours de langues étrangères (désormais L2), ces circonstances ont un impact évident sur différents aspects, et celui que nous nous sommes proposé d'examiner est le recours à la langue maternelle (désormais L1).

Notre recherche consiste en une analyse de trois séances de langue française diffusées sur la chaîne nationale RTRS en République Serbe de Bosnie. Nous avons pris en

considération l'emploi de la L1 en forme écrite, dans les supports préparés par l'enseignant et affichés sur l'écran, ainsi que les cas où la L1 apparaît quand l'enseignant s'adresse oralement au public. Notre intérêt porte aussi sur la relation entre les énoncés en L1 et les énoncés, correspondants ou complémentaires, présentés en L2. L'analyse a été complétée par l'examen des énoncés dans lesquels l'enseignant emploie les deux langues en alternance. De cette manière, nous avons cherché à identifier des fonctions dominantes du recours à la L1 et à les interpréter selon le point de vue pédagogique et méthodologique.

Les trois cours sont animés par le même professeur, ce qui rapproche notre recherche d'une étude de cas. On ne peut donc pas exclure la possibilité que la fréquence, les formes et les fonctions de l'alternance codique soient influencées par des facteurs idiosyncrasiques, à savoir le style d'enseignement individuel et le degré d'adaptation à une situation pédagogique inhabituelle et inattendue. En outre, il s'agit d'une recherche essentiellement qualitative qui consiste à analyser les données recueillies selon les critères établis. Étant donné que certains énoncés peuvent être classifiés et interprétés de plusieurs manières, les éléments quantitatifs n'ont qu'une valeur approximative et servent à confirmer des tendances générales.

Le corpus réduit et uniforme ne nous permet pas de faire de généralisations significatives. En revanche, notre analyse pourrait solliciter des recherches sur l'alternance codique dans différents contextes. Nous pensons avant tout à l'analyse de cours de langue étrangère transmis sur d'autres chaînes de télévision et/ou animés par d'autres enseignants.

2. Alternance codique en classe de langue étrangère

L'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère se manifeste de manière hétérogène, ses formes et ses fonctions dépendant de divers paramètres : le degré de compétences des apprenants en langue étrangère, la compétence linguistique de l'enseignant, la nature des activités, le contexte institutionnel et socioculturel, la méthodologie appliquée (CASTELLOTTI 2001 : 55–60).

Dans les années 1990, les didacticiens commencent à dresser les premiers inventaires et classifications des changements de langue, se focalisant sur leur place, leurs formes ou leurs fonctions. Causa (1996a, 1996b) fait une première distinction entre la *stratégie contrastive* et la *stratégie d'appui*. La stratégie contrastive consiste à relever les points communs et les différences entre deux langues présentes et les passages concernant le métalangage (CAUSA 1996a : 22). La stratégie d'appui relève de l'emploi de la langue du public dans le but de résoudre des difficultés que les apprenants rencontrent. Au sein de cette stratégie, l'auteure identifie trois grandes catégories : 1. les activités de répétition ou reformulation dans l'autre langue ; 2. les achèvements ou les passages à la langue maternelle dans le cadre d'une phrase commencée en langue étrangère ; 3. le parler bilingue qui inclut les commentaires métalinguistiques et l'alternance codique « pure », c'est-à-dire le cas où l'enseignant passe à l'autre langue et revient à la langue cible sans aucune marque énonciative. (Idem : 6–12).

Moore (1996) met en avant la différence entre *alternances-relais* et *alternances-tremplin*. Les premières visent plutôt la continuation de la communication ou la co--construction d'un sens ; les interventions de l'enseignant ne portent jamais sur la forme des productions mais toujours sur leur contenu. Les secondes sont orientées vers

l'appropriation des données linguistiques ou tournées vers les éléments linguistiques indispensables pour la transmission des messages ; elles ont pour résultat d'interrompre la production de l'énoncé. (MOORE 1996 : 28–32).

Coste (1997) présente plusieurs types d'alternance codique par paires ou trios de termes. En ce qui concerne l'aspect pédagogique, il distingue trois formes : a) *l'alternance de répétition* désigne l'alternance qui reprend dans une langue ce qui a été exprimé dans une autre, que ce soit par traduction, par reformulation ou par résumé ; b) *l'alternance de distribution complémentaire* signifie que certaines choses sont exprimées dans une langue et certaines autres dans l'autre langue, sans qu'il y ait nécessairement de reprise ; c) dans *l'alternance de commentaire métalinguistique*, qui est une particularité de la classe de langue, on donne dans une autre langue des descriptions ou des explications à propos de la langue étrangère comme système (COSTE 1997: 399).

D'autres typologies et classifications mettent en évidence différents aspects de l'alternance : le concept de trifocalisation qui concerne la congruence entre communication, apprentissages linguistiques et apprentissages non-linguistiques (ANCIAN 2013) ; la différence entre macro-alternance, micro-alternance et méso-alternance dans l'enseignement bilingue (DUVERGER 2007) ; les fonctions de la traduction en didactique des langues avec exemples, objectifs et types (PUREN 2018). Les trois classifications que nous venons de présenter sont souvent citées dans la littérature et ont servi de point de départ dans plusieurs recherches empiriques. Au cours des deux dernières décennies, ces recherches se sont intensifiées partout dans le monde et elles abordent toute une gamme de questions relatives à l'alternance codique en classe de FLE. Nous nous limiterons ici à présenter succinctement deux études, basées sur des versions adaptées des classifications mentionnées et réalisées en milieu serbophone. L'article de Mikić (2016) traite de l'usage de la langue maternelle pendant les activités ludiques menées en présence de trois types d'acteurs : élèves et enseignants serbes, ainsi qu'un locuteur natif de la langue française. L'intervention des enseignants en L1 vise avant tout à la reformulation des règles et consignes, la vérification sélective de la compréhension et la gestion des jeux. Les élèves recourent à la L1 principalement pour transmettre des messages ou poursuivre la communication (MIKIĆ 2016 : 116). L'étude de cas réalisée par Basso et Mikić (2016) s'intéresse aux phénomènes d'alternances codiques observables dans un contexte d'enseignement bilingue de disciplines non linguistiques. Les enseignants utilisent la L1 pour développer les consignes ou les définitions des notions ou bien pour expliciter une démarche ou un résultat. Le recours à la L1 de la part des élèves est généralement spontané : il leur permet soit d'obtenir une information complémentaire relative aux consignes ou aux contenus disciplinaires, soit d'apporter une réponse pendant la réalisation des tâches (BASSO et MIKIĆ 2016 : 77).

La présente recherche se penche sur l'utilisation de la langue maternelle dans une situation d'enseignement/apprentissage du FLE toute particulière. Il s'agit d'une sorte de télévision éducative qu'on qualifie d'"unidirectionnelle" et qui comprend en général des programmes précédemment enregistrés et transmis à la télévision (RISTIĆ 2010 : 702). Dans notre cas, ce sont des cours de langue française diffusés sur la chaîne RTRS en République Serbe de Bosnie pendant le confinement, entre mars et juin 2020. Deux caractéristiques ont un impact plus ou moins important sur les formes et fonctions de l'alternance des langues : a) les enseignants engagés n'ont pas eu de formation spécialisée, ils ont dû s'adapter à

une situation inattendue et imposée, ce qui les a contraints à “se débrouiller sur place” et à improviser dans une certaine mesure ; b) dans ce type de classe il n'existe pas d'interactions dans la relation enseignant-élèves et élèves-élèves, ce qui change extrêmement la nature de la bifocalisation propre à la communication exolingue, centrant l'attention sur la langue et non sur l'objet thématique de la communication (BANGE 1992 : 49). Dans cette situation, on peut s'attendre à ce que certaines fonctions didactiques de la L1 soient marginalisées ou exclues et que d'autres soient potentiellement renforcées et diversifiées. Nous avons donc été amené à décliner les fonctions de *l'alternance-tremplin* ou *l'alternance de commentaire métalinguistique* ainsi : a) *nommer un élément grammatical ou annoncer sa présentation* ; b) *annoncer et citer des exemples isolés ou contextualisés de l'élément grammatical*; c) *fournir des explications métalinguistiques*. Pour les autres cas de figure rencontrés, nous utiliserons la dénomination *gérer la classe* ; il s'agit des énoncés qui servent à ouvrir ou clore la séance, attirer l'attention des élèves, annoncer une tâche ou expliciter la consigne.

3. Méthodologie

L'objectif de cette recherche est de répertorier et interpréter les fonctions du recours à la langue maternelle de la part de l'enseignant, le seul acteur des cours de FLE transmis à la télévision. Pour essayer d'atteindre cet objectif général, nous chercherons les réponses aux questions suivantes : 1) De quelle manière les alternances codiques sont-elles articulées ? ; 2) Quels sont les rôles des unités textuelles en L1 présentées par l'enseignant dans la forme écrite et dans la forme orale ? ; 3) Quels sont les types de rapports entre les unités textuelles présentées en L1 et celles présentées en L2 ?

Le corpus que nous analysons est composé de trois séances, transmises les 5 et 8 mai 2020, dont la durée totale est de 13 minutes et 40 secondes. Chaque séance est dédiée à un niveau d'apprentissage de la deuxième langue étrangère à l'école élémentaire. Le sujet des trois cours est un élément grammatical, affiché au tableau et annoncé oralement : les adjectifs démonstratifs (7^{ème} année), le passé composé (8^{ème} année), le conditionnel présent (9^{ème} année). Les séances sélectionnées sont représentatives de l'ensemble des cours dans la mesure où la grammaire y représente la thématique dominante.

Nous avons recueilli les données en visionnant tous les supports textuels figurant sur l'écran et en transcrivant tout ce que l'enseignant a prononcé pendant les trois séances. La tâche qui a précédé le dépouillement des données a consisté à déterminer les unités d'analyse. Du point de vue de l'analyse du discours, les mots “texte” et “discours” peuvent comprendre toutes les unités langagières orales et écrites avec une fonction communicative identifiable (KRISTAL 1995 : 116) ; d'autre part, les unités d'analyse du matériel oral ou écrit peuvent varier énoncé, phrase, acte de parole, etc.) et elles dépendent de l'objectif de l'analyse (SAVIĆ 1993 : 155). Tenant compte de la particularité de notre corpus, nous utiliserons terme « unité textuelle » (désormais UT), par quoi nous entendons un support textuel affiché sur l'écran (à l'écrit) et tout ce que l'enseignant dit à propos de ce même support (à l'oral). Dans le cadre de chaque UT, nous avons essayé d'identifier des « éléments fonctionnels » (désormais EF) qui correspondent à des fonctions didactiques distincts. Un EF peut être : a) composé de plusieurs occurrences ou éléments remplissant la même fonction (surtout à l'écrit) : b) décomposé en fragments plus restreints représentant des sous-catégories d'une fonction didactique (généralement à l'oral). L'analyse même a

consisté à identifier tous les EF afin de déterminer : a) la place et le rôle de tous les énoncés en L1 et b) leur rapport avec les énoncés en L2.

4. Résultats de la recherche

Les résultats de la recherche seront exposés en deux sections : dans la première on dresse le répertoire des fonctions séparément dans la forme écrite et dans la forme orale ; dans la seconde, on examine cinq UT écrites et les UT orales correspondantes. Le rapport entre la L1 et la L2 est abordé dans les deux sections.

4.1. Analyse des fonctions

Dans les deux formes, les fonctions de la L1, dont on signale les sous-catégories, sont présentées selon l'ordre de fréquence, c'est-à-dire sur la base d'un nombre approximatif d'EF et d'occurrences¹. La question du rapport entre les deux langues est traitée de manière globale.

4.1.1. Forme écrite

La fonction la plus fréquente remplie par la forme écrite de la langue maternelle est de **fournir des explications** relatives au fonctionnement de la langue comme système. Ce résultat est à mettre en rapport avec le fait que le sujet traité dans les trois cours – et affiché en langue française au début de chaque séance – représente un élément grammatical. Dans le cadre de ce type général d'emploi, il est possible d'identifier plusieurs objectifs plus précis. En effet, les explications portent sur différents aspects de l'élément traité, pas toujours nettement distingués : sa dénomination, son utilisation, sa valeur ou signification, sa forme, sa place dans la phrase, ou bien sa relation avec un élément grammatical de la langue maternelle. Au sein de cette fonction, une phrase joue un rôle spécifique, celui d'attirer l'attention sur un aspect grammatical et en même temps d'annoncer l'explication.

Un rôle complémentaire avec le précédent consiste à **traduire des exemples de l'élément donné** ; en plus des énoncés qui l'annoncent, l'exemplification peut prendre deux formes : a) de manière isolée et sous forme de paradigme ; b) dans le contexte de syntagmes ou de phrases.

Un seul mot, écrit en serbe deux fois, sert à remplir la fonction pédagogique que nous avons nommée **gérer la classe** ; il s'agit concrètement d'annoncer l'exercice à faire chez soi.

Dans la majorité des cas, on constate un **rapport d'équivalence** entre la L2 et la L1 : ces EF représentent la traduction littérale des mots, expressions et phrases affichés en français. Le **rapport de complémentarité** n'apparaît que quatre fois ; parmi ces phrases qui sont écrites seulement en L1, trois phrases expriment la comparaison entre les deux langues.

1 Nous ne prenons pas en considération les énoncés, généralement très courts, qui servent à introduire un type de contenu (*ex.*, *na primjer*, *pa imano*) ; bien qu'elle puissent former une catégorie à part, elle sont périphériques par rapport à l'objectif de notre répertoire.

4.1.2. Forme orale

La fonction qui est de loin la plus fréquente dans la forme orale est de **fournir des explications** de type grammatical. Dans le discours oral de l'enseignant, il est aussi possible de reconnaître plusieurs sous-catégories : la formation de l'élément donné, la place d'un élément dans un segment plus large, l'utilisation, la valeur ou la signification d'un élément, la comparaison de la L2 et de la L1. Il existe des UT qui, tout en se référant au même support visuel, fournissent plusieurs explications : expliquer la signification et comparer la L2 avec la L1 ; attirer l'attention et expliquer la différence entre deux langues ; préciser la place d'un élément, ajouter l'explication à propos d'un aspect graphique du support, fournir l'équivalent en L1 d'un mot en L2, nommer la catégorie grammaticale, préciser la place d'un élément). La stratégie contrastive nécessite parfois d'insérer des éléments en L2 dans un commentaire grammatical formulé en L1.

Les énoncés qui servent à **gérer la classe** sont plus nombreux à la forme orale. Ils sont relativement courts s'ils présentent le devoir ou visent à clore la séance ; quand leur fonction est d'élaborer la consigne de travail écrite sur le tableau, ils peuvent contenir plusieurs informations supplémentaires.

Les formulations orales dont la fonction est d'**exemplifier un élément grammatical** sont moins nombreuses que celles écrites. Nous y trouvons quand même des éléments isolés ainsi que des éléments contextualisés par des syntagmes ou des phrases.

Quant au rapport entre la L2 et la L1, on peut encore une fois parler de tendances et non de régularités sans exceptions. Pour le discours oral aussi, on peut constater que le **rapport d'équivalence** est plus fréquent et qu'il remplit différentes fonctions. D'abord, l'enseignant lit à haute voix des EF écrits en L2 et en L1 qui servent à présenter des exemples d'éléments grammaticaux. Pour fournir des explications grammaticales, il recourt généralement à des procédés affinés qu'on peut inscrire dans les activités de reprise ou dans l'alternance de répétition : lire l'EF écrit en L2 et en L1; reprendre et amplifier par une paraphrase l'EF écrit en L2. On peut parler de **rapport de complémentarité** à propos des EF prononcés seulement en L1 : l'ensemble des EF qui annoncent les exemples ; toutes les parties des EF qui attirent l'attention sur un aspect graphique du support ; les EF, ou leurs parties, qui ont pour objectif d'élaborer les consignes de travail.

4.2. Analyse par unités textuelles

Pour chaque UT, indiquée par un titre, nous présentons d'abord les formes, écrite et orale, et donnons ensuite des commentaires à propos de ces deux formes.

4.2.1. Utilisation des adjectifs démonstratifs

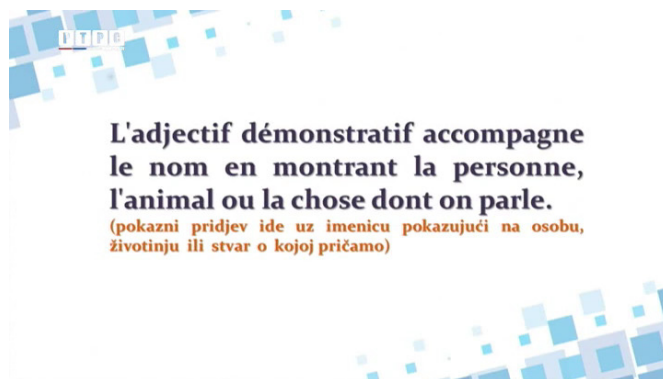


Image 1. UT1 écrite

Transcription de l'exemple UT1 orale :

L'adjectif démonstratif accompagne le nom en montrant la personne l'animal ou la chose dont on parle..pokazni pridjev ide uz imenicu pokazujući na osobu životinju ili stvar. o kojoj pričamo.

Commentaires

Les deux UT ne contiennent aucune différence au niveau du contenu langagier, ce qui veut dire qu'il s'agit de l'oralisation du support écrit. La fonction de l'UT est de fournir une explication grammaticale relative à l'utilisation de l'adjectif démonstratif. Les langues sont en rapport d'équivalence, étant donné qu'en L1 on reprend ou répète ce qui est d'abord écrit, puis prononcé en L2.

4.2.2. Place de l'adjectif démonstratif



Image 2. UT2 écrite

Transcription de l'exemple UT2 orale :

u slučaju da se ispred imenice nalazi neki drugi pridjev. tada pokazni pridjev dolazi ISPRED tog pridjeva. **cette BELLE fille parle français.** narandžastom bojom je pokazni pridjev. **belle** znači lijepa to je kvalifikativni pridjev i nakon toga imenica. **ce petit garçon. joue au football.** ovaj mali dječak. igra fudbal.

Commentaires

Dans l'UT écrite, on peut facilement isoler deux blocs graphiques fonctionnellement distincts. Le premier explique en L1 une règle grammaticale, portant cette fois-ci sur la place de l'adjectif démonstratif (*pokazni pridjev se nalazi ispred tog pridjeva*). Le second, introduit par l'abréviation adéquate, sert à fournir en L2 deux exemples placés dans le contexte de la phrase. L'utilisation des deux langues est marquée par le rapport de complémentarité ; il s'agit, plus précisément, de l'alternance de commentaires métalinguistiques. L'UT orale est composée de deux mêmes segments, mais elle présente certaines différences par rapport à l'UT écrite, surtout en ce qui concerne les exemples affichés sur l'écran. Le second EF peut être décomposé en plusieurs parties, avec des changements de fonction et de langue multiples et non-linéaires. Après avoir lu en L2 le premier exemple contextualisé, l'enseignant se réfère à l'aspect graphique de la phrase figurant sur l'écran : il signale que l'élément grammatical en question est mis en relief par une autre couleur (*narandžastom bojom*), dans le but d'aider les apprenants à remarquer sa position dans la phrase. Les deux segments suivants se focalisent sur un mot singulier : d'abord, l'enseignant lit un mot français et le traduit en serbe (*belle znači lijepa*), parce qu'il le juge difficile à comprendre et/ou parce qu'il est important d'un point de vue grammatical ; il affirme par la suite que ce mot exemplifie la catégorie grammaticale mentionnée (*to je kvalifikativni pridjev*). Le commentaire du premier exemple se termine par une reformulation, en L1, de la règle grammaticale (*i nakon toga imenica*). Le second exemple est seulement lu en L2 et traduit en L1. Quant à l'utilisation de la L1, nous y rencontrons les deux types du rapport avec la L2 : équivalence dans la traduction d'un mot et d'un exemple ainsi que complémentarité quand il s'agit d'explications grammaticales.

4.2.3. Formes de l'adjectif démonstratif

ADJECTIFS DÉMONSTRATIFS	
Masculin Singulier	Féminin Singulier
Ce Ce pantalon	Cette Cette veste
Cet Cet ordinateur	
Masculin Pluriel	Féminin Pluriel
Ces Ces pantalons Ces ordinateurs	Ces Ces vestes

Image 3. UT3 écrite

Transcription de l'exemple UT3 orale :

ukratko ćemo samo da pogledamo koji su to pokazni pridjevi..oni se razlikuju za muški i ženski rod ali jednina i množina.. **au masculin CE** za imenice koje počinju na suglasnik ili **CET** za imenice koje počinju na samoglasnik ili na h koje ne izgovaramo. u ženskom rodu jednina **CETTE** sa DVA t i E na kraju i uvijek je isto.. u množini muški i ženski rod. isti su i piše se C E S a izgovaramo **ces** na primjer **ces pantalons** ili **ces. vestes**.

Commentaires

Dans l'UT écrite, nous rencontrons des segments avec les fonctions suivantes : nommer l'élément grammatical ; fournir l'explication grammaticale (en signalant les catégories de genre et de nombre) ; présenter des exemples de l'élément soit isolés, soit dans le contexte de syntagmes. La L1 n'y est pas utilisée. Par contre, l'UT orale est prononcée en L1 et ne contient que quelques mots en L2. L'enseignant commence par annoncer des exemples de l'élément grammatical mentionné. Par la suite, il fournit plusieurs explication grammaticales : l'existence de différentes formes selon le genre et le nombre (*oni se razlikuju za muški i ženski rod ali jednina i množina*) ; les deux formes au masculin dont le choix dépend de la lettre initiale du nom (*za imenice koje počinju na suglasnik ; za imenice koje počinju na samoglasnik ili na « h » koje ne izgovaramo*) ; une seule forme pour le féminin et les caractéristiques de sa graphie (*sa dva « t » i « e » na kraju i uvijek je isto*) ; la manière d'écrire et de prononcer la seule forme au pluriel masculin et féminin (*u množini muški i ženski rod isti su*). La L2 est utilisée pour nommer une catégorie grammaticale et présenter les exemples isolés. L'enseignant termine l'UT en annonçant les exemples en L1 et en citant deux exemples contextualisés. Dans l'UT orale, les deux langues sont en rapport de complémentarité, étant donné que la L2 sert à exemplifier l'élément grammatical et la L1 à fournir toutes les autres informations. Si on prend également en considération le support écrit, les informations données en L1 peuvent être interprétées comme une sorte de reformulation ou d'élaboration des éléments écrits en L2.

4.2.4. Formation du conditionnel présent

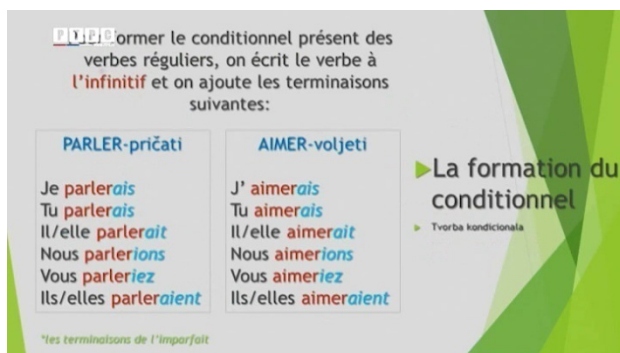


Image 4. UT4 écrite

Transcription de l'exemple UT4 orale :

pour former le conditionnel présent des verbes réguliers on écrit le verbe à l'INFINITIF et on ajoute. les terminaisons suivantes. kod pravilnih glagola napišemo INFINITIV glagola i na to dodajemo nastavke. ovi nastavci isti su kao. za imperfekat..pa imamo **je parlerais. tu parlerais il elle parlerait. nous parlerions vous parleriez ils. parleraient elles. parleraient.. j'aimerais tu aimerais il elle aimerait nous aimerions vous aimeriez. ils aimeraient elles aimeraient.**

L'UT écrite est constituée de quatre blocs graphiquement isolés : l'EF à droite sert à nommer l'élément grammatical et peut être interprété comme titre; celui en haut fournit une explication grammaticale concernant la formation du conditionnel présent ; l'EF à gauche en présente des exemples isolés sous forme de paradigme ; l'EF en bas de la page fournit une explication grammaticale supplémentaire, en évoquant les terminaisons d'une forme verbale déjà connue. La L1 est utilisée pour donner l'équivalent du titre et des infinitifs des verbes conjugués au conditionnel présent. L'UT orale est ouverte par l'oralisation de l'explication grammaticale, qui est par la suite reprise et paraphrasée en L1. L'enseignant continue en fournissant en L1 l'explication grammaticale supplémentaire (*ovi nastavci isti su kao za imperfekat*) et annonce des exemples. Le dernier segment représente une autre oralisation, cette fois-ci des exemples isolés ou du paradigme des deux verbes affichés sur l'écran. Les constats relatifs à l'utilisation de la L1 sont les suivants : les deux énoncés servant à fournir des explications grammaticales sont en rapport d'équivalence avec la L2 puisqu'il s'agit de la traduction d'un élément écrit et lu en L2 et d'un élément seulement affiché sur l'écran.

4.2.5. Les devoirs

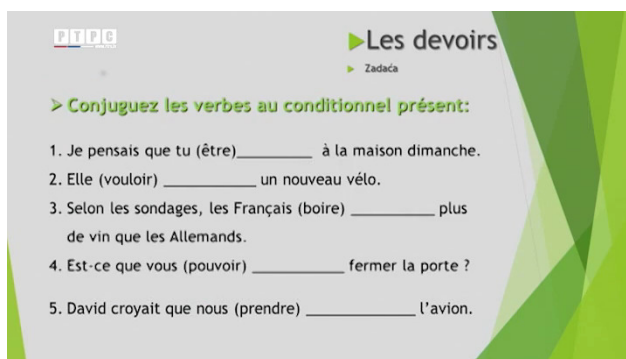


Image 5. UT5 écrite

Transcription de l'exemple UT5 orale :

bon les devoirs zadaća. conjuguez les verbes au conditionnel présent. vous avez CINQ phrases.. dans chaque. phrase vous avez un verbe entre les parenthèses à l'infinitif. faites l'attention vous avez des verbes irréguliers..heu obratite pažnju neki glagoli su nepravilni dovoljno je samo da. pogledate koja je ZAMJENICA i. da pravilno konjugujete glagol u kondicionalu. prezenta.

Commentaires

L'UT écrite est composée de trois EF, dont la fonction globale est ce que nous avons nommé la gestion de classe. La fonction du premier EF est d'annoncer le devoir, celle du deuxième est de formuler la consigne, alors que le troisième représente le corps de l'exercice. La L1 n'est utilisée que dans le premier EF, où on constate le rapport d'équiva-

lence avec la L2. Dans l'UT orale, le début représente pratiquement l'oralisation de la forme écrite, y compris la répétition de la consigne. Le segment suivant porte sur le corps de l'exercice qui figure sur l'écran ; mais comme l'enseignant ne lit pas les phrases à compléter, il s'agit plutôt de l'élaboration de la consigne. L'enseignant continue à s'adresser directement au public et donne des informations supplémentaires, d'abord en L2 : il nomme l'élément sur lequel doit s'effectuer l'opération mentionnée dans la consigne (verbe à l'infinitif) et attire l'attention sur les verbes qui sont potentiellement sources de difficulté (verbes irréguliers). L'enseignant passe ensuite à la L1 : il répète la dernière instruction fournie en L2 (*neki glagoli su nepravilni*) et ajoute un conseil par lequel il attire l'attention sur un élément qui pourrait faciliter la réalisation de l'exercice (*zamjenica*). Dans les énoncés par lesquels l'enseignant annonce le devoir et attire l'attention sur les verbes irréguliers, les deux langues sont en rapport d'équivalence ; dans le dernier segment, l'enseignant ne dit rien en L2, et il s'agit d'une utilisation complémentaire de la L1.

5. Conclusion

En résumant les résultats de l'analyse, on constate tout d'abord que l'utilisation de la L1 est abondante et diversifiée et qu'à la forme orale, elle prend le pas sur l'emploi de la L2. La fonction dominante dans les deux formes est l'explication grammaticale qui porte sur différents aspects de l'élément traité : sa formation et ses formes, sa place dans des segments plus larges, son utilisation, sa signification, son équivalent grammatical dans la L1. Pour ce qui est du rapport entre la L2 et la L1, l'alternance de répétition est plus fréquente que l'alternance de distribution complémentaire, étant donné que le plus souvent l'enseignant répète ou reformule en L1 un élément du discours présenté en L2. Le discours oral est nettement plus élaboré et moins structuré que les éléments textuels présentés sous forme écrite. L'activité de reprise prend la forme de répétition dans les supports écrits, et celle de reformulation dans la parole de l'enseignant. La fonction qui apparaît plus souvent dans le discours oral que dans les supports écrits relève de la gestion de classe : dans notre corpus, celle-ci consiste principalement à apporter des détails concernant la consigne de travail. Si dans les supports écrits on trouve des traductions en L1, le discours oral contient des séquences où l'enseignant passe d'une langue à l'autre sans aucune rupture énonciative.

Parmi les phénomènes constatés, certains sont à attribuer à une des caractéristiques importantes de ce type de cours : l'absence d'interlocuteurs et le manque d'interaction. Nous pensons avant tout au rôle extrêmement réduit de la fonction pédagogique de l'alternance des langues, qui peut prendre des formes variées dans le discours de l'enseignant : poser des questions aux élèves, évaluer leurs réponses, vérifier la compréhension, solliciter les élèves, gérer l'activité, etc. En ce qui concerne l'aspect méthodologique, ces circonstances favorisent potentiellement le recours à certains principes de la méthode grammaire-traduction, ce qui est même très accentué dans les cours analysés : l'explication des règles grammaticales occupe une place prépondérante, le rôle de l'enseignant est de choisir des supports et de préparer des exercices, on apprend la signification des mots par le recours explicite à la traduction (cf. GERMAIN 2001 : 102–106).

L'analyse des cours dispensés à la télévision, aussi bien par des enseignants de FLE que par des enseignants d'autres langues étrangères, nous semble intéressante et utile pour

les chercheurs et pour les praticiens. L'échange de pratiques, d'idées et de solutions différentes pourrait contribuer à optimiser une forme d'enseignement à laquelle on ne pourra peut-être pas renoncer dans un futur prochain.

Conventions de transcription

mis en gras	en français
... ..	pause plus ou moins longue
MAJUSCULES	mise en relief

Bibliographie

- ANCIAUX 2013 : ANCIAUX, Frédéric. *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Éducation. Université des Antilles-Guyane, 2013. <<https://hal.univ-antilles.fr/tel-01612728/document>>17.7.2021.
- BANGE 1992 : BANGE, Pierre. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1 | 1992, mis en ligne le 06 février 2012. <<http://journals.openedition.org/aile/4875>>17.7.2021.
- BASSO et MIKIĆ 2016 : BASSO, Julien et MIKIĆ, Jovica. « Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques ». *Contextes et Didactiques*, n° 7(2016), pp. 64–80. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633229/document>> 17.7.2021.
- CASTELLOTTI 2001 : CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International, 2001.
- CAUSA 1996a : CAUSA, Maria. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 03 juin 2010. <<http://cediscor.revues.org/404>>17.7.2021.
- CAUSA 1996b : CAUSA, Maria. « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue ». *Le français dans le monde/Recherches et applications*, Numéro spécial (Juillet 1996), pp.85–93.
- COSTE 1997 : COSTE, Daniel. « Alternances didactiques », *Études de linguistique appliquée*, n° 108 (1997), pp. 393–400.
- DUVERGER 2007 : DUVERGER, Jean. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010. <<http://trema.revues.org/302>>17.7.2021.
- GERMAIN 2001 : GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 2001.
- KRISTAL 1995 : KRISTAL, Devid. *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd : Nolit, 1995.
- MIKIĆ 2016 : MIKIĆ, Jovica. « Activités ludiques en classe de FLE et alternance des codes ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 59 (2016) : pp. 108–118.
- MOORE 1996 : MOORE, Danièle. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 11 juin 2012. <<http://aile.revues.org/4912>>17.7.2021.
- PUREN 2018 : PUREN, Christian. « Fonctions de la médiation L1↔L2 en didactique des langues-cultures ». Version en date 13 août 2018. <www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033>4.8.2020.
- RISTIĆ 2010 : RISTIĆ, Miroslava. "Televizija u sistemu učenja i obuke na daljinu". *Tehnika i in-*

formatika u obrazovanju. 3. *Internacionalna konferencija, Tehnički Fakultet Čačak*, 7 – 9. maj 2010, pp. 700-708. <<http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2010/PDF/RADO-VI/521%20Ristic%20-%20Televizija%20u%20sistemu%20ucenja%20i%20obuke%20na%20daljinu.pdf>>17.7.2021.

SAVIĆ 1993 : SAVIĆ, Svenka. *Diskurs analiza*. Novi Sad : Filozofski fakultet, 1993.

Sources

<https://www.rtrs.tv/av/pusti.php?id=90518>

Школски час – настава на даљину // 7.-9. разред // 5. мај 2020. (15:20-19:45)

<https://www.rtrs.tv/av/pusti.php?id=90597>

Школски час – настава на даљину // 7.-9. разред // 8. мај 2020. (41:05-45:50 ; 1:08:50-1:13:15)

Јовица Микић

ШКОЛСКИ ЧАС НА РТРС-У: УПОТРЕБА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА НА ЧАСОВИМА ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Предмет овог истраживања јесте смењивање језика на часовима француског као страног језика који су емитовани на телевизији РТРС између марта и јуна 2020. године. Корпус обухвата три емитована часа, намењена ученицима 7, 8 и 9. разреда основне школе. У њему смо размотрили све текстуалне јединице које је наставник написао или изговорио на матерњем језику, са циљем да се сачини њихова класификација и протумачи дидактичка функција. Анализа података састојала се од три поступка: рашчлањавање текстуалних јединица на функционално различите елементе; повезивање исказа на матерњем језику са одговарајућим исказима на страном језику; испитивање начина на који се језици смењују у неколико целовитих текстуалних јединица. Истраживањем су утврђени следећи резултати: а) матерњи језик коришћен је претежно са циљем да се пружи граматичка објашњења; б) између исказа на два језика чешће се јавља однос еквиваленције; в) усмени дискурс садржи исказе у којима се прелазак са једног језика на други обавља без прекида у говору. Утврђене појаве могуће је приписати утицају неколико чинилаца: теме заступљене на часовима, немогућност непосредне интеракције са ученицима, индивидуални начин рада наставника. Истраживања у вези са смењивањем језика на другим часовима страних језика емитованих преко телевизије била би занимљива али и корисна, јер би могла да допринесу проналажењу најпогоднијих решења за реализацију ове врсте наставе.

Кључне речи: настава француског као страног језика, образовни програм на телевизији, смењивање језика, текстуална јединица, дидактичка функција